

---

Günter JUNGBAUER<sup>1</sup> (Wiener Neustadt)

## „Wer will in die Masterklasse?“ – die neue Bildungsentscheidung nach Bachelorabschluss

### Zusammenfassung

Bildungsentscheidungen sind ein zentrales Interesse der Hochschulforschung. Nach der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur wird aktuell die neu geschaffene „zweite“ Studienwahl zwischen der Bachelor- und der Masterstufe diskutiert. Konzepte zur subjektorientierten Übergangsforschung bieten für diese Entscheidungslage aufschlussreiche Ideen und versprechen eine Verbindung soziologischer und psychologischer Erklärungsansätze. Der zweite Teil des Beitrages beinhaltet eine Analyse möglicher Einflussfaktoren auf das Entscheidungsverhalten der Akteure und mündet in einer Gegenüberstellung zukünftiger Masterstudierender und Berufseinsteiger/innen nach Sozialstrukturindikatoren.

### Schlüsselwörter

Bildungsentscheidungen, Entscheidungsfaktoren, subjektorientierte Übergangsforschung, Masterstudierende

### “Who wants to join the masters?” – the new decision concerning education after the bachelor

### Abstract

Decisions concerning education are a major interest and topic of research in higher education. After the adaptation to the Bologna-structure the new second decision to study between the bachelor and the master level is currently being discussed. Concepts of subject-oriented transition research offer interesting ideas and a connection between psychological and sociological approaches to making this decision.

The second part of this article consists of an analysis of potential factors impacting the decision-making process of the participants and a comparison between future master students and those who pursue a career according to indicators of social structure.

### Keywords

decision concerning education, factors impacting the decision-making process, subject-oriented transition research, master students

---

<sup>1</sup> E-Mail: [gunter.jungbauer@fhwn.ac.at](mailto:gunter.jungbauer@fhwn.ac.at)

# 1 Einleitung

Im Zuge des Bologna-Prozesses haben sich weitläufige Veränderungen im österreichischen Hochschulbereich ergeben, die nachhaltige Konsequenzen für Studierende und Lehrende, für die Hochschulen selbst sowie für die Wirtschaft und Gesellschaft als Ganzes nach sich ziehen.

Als ein wesentlicher, sichtbarer und unmittelbarer Reformschritt gilt die Neustrukturierung der Studienarchitektur. Als „Studienarchitektur“ wird die formale Ordnung verstanden, die den Verlauf und die Abfolge von Studienprogrammen strukturiert. Relativ rigide und umfassende Diplomstudiengänge wurden zugunsten einer insgesamt nun in weiten Teilen dreigliedrigen Studienarchitektur aufgegeben. Im Zuge dieser Umstellung sind die Fachhochschulen, als relativ neuer und wachsender Teil des tertiären Bildungssegments, dieser Entwicklung gefolgt. Für den Fachhochschulsektor relevant ist die Etablierung der zwei ersten Stufen in der Studienarchitektur, der „Undergraduate“ (Bachelor-)Studienprogramme sowie „Graduate“ (Master-)Studienprogramme. Nach Abschluss eines Bachelorstudiums kommt es nun zu einer erneuten Berufseinstiegs- und Bildungsentscheidung – ein Novum in der Bildungsvita der Studierenden und in der Historie der österreichischen Hochschulen – es kommt zur Frage: „Masterstudium oder Berufseintritt?“

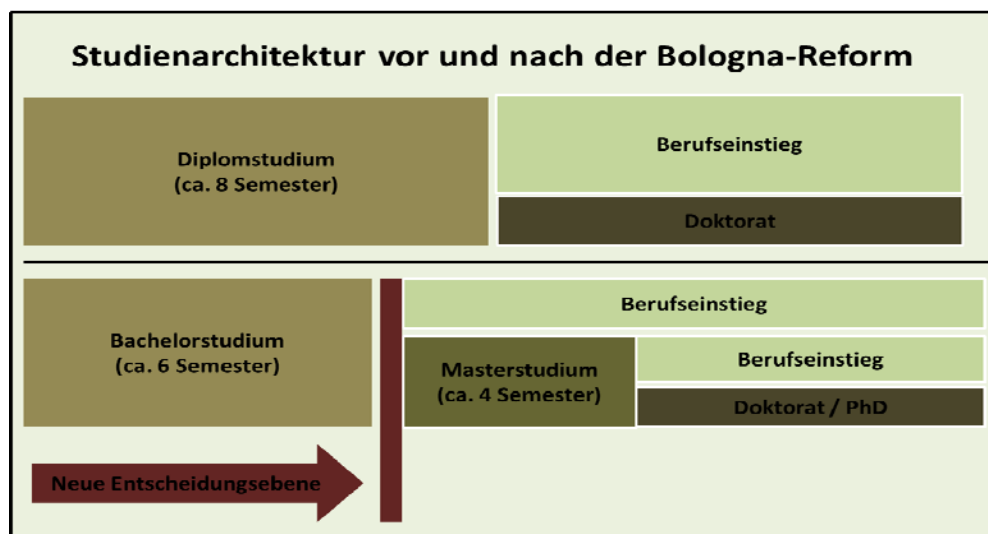


Abb. 1: Österreichische Studienarchitektur vor und nach der Bologna-Reform

Diese „zweite“ Studienwahl zwischen Bachelor- und Masterstufe wird zur strategischen Frage für die Zukunft der Hochschulen, zur hochschulpolitischen Frage in Hinblick auf Bildungschancen und zur bildungsbiografischen Entscheidung der Studierenden. Wie diese Bildungs- und Berufswahlentscheidung getroffen wird und Faktoren, die auf diese Entscheidung hin wirken, stehen im gegenwärtigen Interesse der Hochschulforschung.

## 2 Theoriepanorama

Bildungsverläufe stellen eine Sequenz von Bildungsepisoden dar (vgl. BOUDON, 1974, S. 80ff), an deren Verzweigungen über die Fortsetzung oder das Beenden des Bildungsweges entschieden wird (vgl. MAAZ, 2006, S. 106). Die Verpflichtung gegenüber einem Studienziel und der Verbleib im Bildungssystem ist eine Funktion der akademischen Integration und steht in Abwägung des Einsatzes von Zeit, Geld, Energie und Nutzen in Konkurrenz zu „erfolgsversprechenderen“ Alternativen (vgl. TINTO, 1975, S. 89-125). Die wesentlichsten theoretischen Zugänge zur Erklärung von Bildungsentscheidungen entstammen der Bildungssoziologie und der Bildungspsychologie. Die Bildungssoziologie beschäftigt sich u. a. mit dem Einfluss von Sozialisationsfaktoren (z. B. soziale Herkunft, Schichtmilieu, Bildungsstand der (Primär-)Sozialisationsgruppe) auf Bildungsaspekte (vgl. BECKER, 2009, S. 103). Bildungspsychologische Zugänge setzen beim Individuum an und versuchen das Entscheidungsverhalten mit Faktoren aus der Persönlichkeit, der individuellen und subjektiven Bewertung und Motiven zu erklären (vgl. HECKHAUSEN, 2006, S. 278ff). Beide Zugänge bieten ein heterogenes und breites Panorama potentieller Einflussvariablen. Neben der institutionellen Ebene (den Einflüssen des Bildungssystems und der Gesellschaft) kristallisieren sich folgende individuellen Faktoren heraus, die gleichzeitig ein Hinweis sind auf die Vielfalt dieser Forschungslandschaft (vgl. HEINE, SPANGENBERG & SOMMER, 2006, S. 27ff):

- Einflüsse, die aus der persönlichen Umgebung der Studienberechtigten resultieren (z. B. sozioökonomischer Hintergrund), und
- Faktoren, die Charakteristika der Studienberechtigten betreffen (z. B. Geschlecht, Alter, Bildungserfolg, intellektuelle Fähigkeiten, Interessen, Motivation).

Zu den Faktoren mit soziologischen Wurzeln zählt das soziale Herkunftsmilieu. Bourdieu beschreibt dabei den Habitus als Erklärung der prinzipiellen Studierneigung und vorhandener Bildungsaffinität (vgl. BOURDIEU, 1974, S. 132). Die *soziale Herkunft* kann u. a. am Bildungshintergrund des Elternhauses operationalisiert werden. Studienberechtigte aus Akademikerelternhaus entscheiden sich doppelt so oft für die Aufnahme eines Studiums als die Vergleichsgruppe mit Eltern ohne Hochschulabschluss (vgl. HEINE, SPANGENBERG & SOMMER, 2006, S. 29). Der *ökonomische Hintergrund* der Studierenden beeinflusst ebenso das Bildungsentscheidungsverhalten; „fehlende finanzielle Voraussetzungen“ stellen wesentliche Gründe dar, auf ein Studium zu verzichten (vgl. HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S. 3).

Aus bildungspsychologischer Sicht gelten vor allem *Motive* als handlungsleitend und maßgeblich bei der Alternativenbewertung. Die Arbeiten Atkinsons, Heckhausens et al. gründen in Erwartungs-Wert-Modellen und sehen die subjektive Bewertung von Bildungschancen und deren Erträge im Vordergrund (vgl. HECKHAUSEN, 2006, S. 127). Dabei kann nach intrinsischen und extrinsischen sowie akademischen und alternativen Motiven unterschieden werden. Als intrinsische Motive werden u. a. „bestehendes Fachinteresse“, „Neigungen und Begabungen“ und „persönliche Entfaltung“ zusammengefasst; zu den extrinsischen Motiven zählen

„viele Berufsmöglichkeiten haben“, „gute Verdienstmöglichkeiten“ und der „berufliche Status“. Intrinsische Motive gelten als dominierende Einflussgröße zur Studienwahl (vgl. HACHMEISTER, HARDE & LANGER, 2007, S. 8). Weiteren Einfluss auf Studienentscheidungen haben alternative Motive aus den Sphären „Familie“, „Gesundheit“ und „Freizeit“ sowie dezidiert akademische Motive („wissenschaftliches Interesse“, „Aufbau einer Expertise“) (vgl. HEINE, SPANGENBERG & SOMMER, 2006, S. 28). Holland definiert in seinem Kongruenzmodell das Interesse als eine besondere Form von Motiv (vgl. MOSER & SCHMOOK, 2001, S. 222ff).

Neben dem antizipierenden Charakter von Motiven stellt die *Zufriedenheit* eine Ex-post-Betrachtung und -Bewertung von Erfahrungen dar und wirkt verstärkend bzw. erhaltend, die dann bewährtes Verhalten in die Zukunft weiterschreibt (vgl. DAMRATH, 2006, S. 227ff). Schuler und Hell analysieren in deren Studien den Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit einem Studium und der Passung zum Studium sowie Facetten der Leistungsmotivation. Je höher die Zufriedenheit mit einem Studium, umso geringer die Neigung dieses abzubrechen, umso kürzer gestaltet sich die Studiendauer und umso besser sind die Leistungsergebnisse (vgl. SCHULER & HELL, 2007, S. 12ff). Fachliche, inhaltliche Zufriedenheit steht mit dem (Studien-)Interesse in einem korrelativen Zusammenhang (vgl. MÜLLER, 2001, S. 98ff.). Darüber hinaus wirken die Erlebensqualität und das Befinden in der Hochschul- und Studiensituation, also didaktische und programmatische Aspekte, im Sinne positiver emotionaler Valenzen auf die Motivation und das Interesse sowie folglich auf das Entscheidungsverhalten der Akteure (vgl. MÜLLER, 2001, S. 80).

Die *Bildungsbiografie* eröffnet und beschränkt zukünftige Möglichkeiten und Entscheidungsalternativen. Der Schultyp auf Sekundarstufe hat einen erheblichen Einfluss auf die prinzipielle Studierneigung potentiell Studienberechtigter in Österreich. Gymnasialabsolventinnen und Gymnasialabsolventen treten deutlich häufiger in öffentliche Universitäten über, als Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarschulbereichs. Darüber hinaus differenziert die anteilige Zusammensetzung nach Schultyp zwischen Universitäten und Fachhochschulen erheblich (vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009, S. 58). Für unterschiedliche Spezialisierungsgebiete im Bachelorstudium kann, dies weitergedacht, ein ebenso heterogenes Entscheidungsverhalten bei der Aufnahme eines Masterstudiums angenommen werden.

Als weiteren Faktor nennt die Forschungsliteratur *kognitive Fähigkeiten*, wie Aufmerksamkeit, Kreativität oder Lernfähigkeit, im weiteren Sinn wird von Intelligenz gesprochen – operationalisierbar am Bildungserfolg. Noten als Leistungs- und somit Prognoseindikatoren wurden in Studien vielfach bestätigt (vgl. SCHULER, 2005, S. 11). Die Abschlussnote bei Erwerb der Hochschulreife etwa, hat bei Kontrolle aller anderen Faktoren einen signifikanten Einfluss auf die Studienentscheidung (vgl. HEINE, SPANGENBERG & SOMMER, 2006, S. 28).

Das *Geschlecht* wird als bedeutende (saliente) soziale Kategorie gesehen, die mit bestimmten Rollenerwartungen verknüpft ist, was als „Identitätsaspekt einer Geschlechtstypisierung“ und somit überdauernde Selbstkategorisierung beschrieben wird (vgl. TRAUTNER, 1991, S. 322). In empirischen Studien hat sich das Ge-

schlecht immer wieder als differenzierendes Merkmal bei Bildungsentscheidungen herausgestellt (vgl. HEINE, SPANGENBERG & SOMMER, 2006, S. 28). Als weiteres demografisches Merkmal und wesentliches Kriterium gilt das *Alter* der Personen, eine somatische Voraussetzung und ein stabiler, vom Individuum unveränderbarer Aspekt (vgl. POLLMANN, 1993, S. 15ff). Ein höheres Alter schmälert die Chancen, sich für die Aufnahme eines Studiums zu entscheiden (vgl. HEINE, SPANGENBERG & SOMMER, 2006, S. 28).

Soziologische und psychologische Ansätze liefern wichtige Erklärungsmomente und bieten gleichzeitig eine gewisse Polarität zwischen dem Einfluss aus dem Individuum selbst und seiner (sozialen) Umwelt. Eine Verbindung auf Metaebene, die das Spektrum, Phasen und den Prozess abzubilden vermag, besteht bis dato nicht oder nur unzureichend, der notwendige Brückenschlag erfordert interdisziplinär angelegte theoretische Ansätze und darauf bezogene Forschung (vgl. KELL, 1989, S. 9-25).

### 3 Theorieperspektiven

Moderne Erklärungsansätze für Bildungsentscheidungen knüpfen an Konzepten zur Lebenslauf- und Biografieforschung an. In der „reflexiven Moderne“ (vgl. BECK, 1986) werden Bildungsentscheidungen zu wesentlichen Ausrichtungspunkten im Identitätsbildungsprozess. Nach Habermas ist der Mensch ein Individuum zwischen Normativität und Identität, das Individuum leitet seine Identität aus dem Umfeld ab und nimmt gleichzeitig auf diese Einfluss (vgl. HABERMAS, 1994, S. 437-446). Aus dem Gedanken eines wechselseitigen Konstitutionsverhältnisses von Mensch und Gesellschaft/Umwelt entwickelt sich die subjektorientierte Soziologie und eröffnet eine aufschlussreiche Perspektive zur Lösung dieser Mikro- und Makroproblematik (vgl. BOLTE, 1983, S. 12-36). Die subjektorientierte Übergangsforschung widmet sich im Besonderen Brüchen in Biografien, Übergängen zwischen unterschiedlichen Stadien und dem Verhalten in Entscheidungssituationen.

Die Individualisierungsthese Becks, die Strukturationstheorie Giddens und Konzepte zur Lebensführung (z. B. Voss) bieten mit Blick auf die Bildungsentscheidung (junger) Erwachsener entsprechende Ausgangspunkte zur Erklärung von Kontext, Situation und dem Verhalten der Akteure.

#### 3.1 Individualisierungsthese

Die „Individualisierungsthese“ Ulrich Becks hat die reflexive Wende in den Erziehungswissenschaften vorangetrieben und den gesamten Lebenslauf zu einem Lern- und Experimentierfeld werden lassen (vgl. BECK, 1986, S. 205ff). Beck spricht von einer „Pluralisierung der Lebensstile und Individualisierung“ bzw. einer „Besonderung der Lebensführung“ (vgl. auch VOSS, 1991, S. 279) in der Moderne. Als „dreifache Individualisierung“ erkennt Beck für Individuen eine Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen, einen Verlust von traditionellen Sicherheiten und eine neue Art der sozialen Einbindung. Biographien der „modernisierten Moderne“ werden zunehmend selbstreflexiv; die sozial vorgegebene wird durch die selbst hergestellte und herzustellende Biographie abgelöst.

*„Die Anteile der prinzipiell entscheidungverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographien, nehmen zu.“ (BECK, 1986, S. 216)*

### **3.2 Theorie der Strukturierung**

In seiner „Theorie der Strukturierung“ versucht Anthony Giddens die Überwindung des scheinbaren Gegensatzes zwischen subjektivistisch orientierten Handlungstheorien und objektivistisch ausgerichteten Strukturtheorien. Auf der einen Seite bestehen Strukturen seitens der Institutionen und der Gesellschaft, die auf das Handeln der Individuen Einfluss nehmen, auf der anderen Seite aber gestalten Individuen durch ihr Handeln diese Strukturen bzw. (re)produzieren sie. Giddens beschreibt den Zusammenhang zwischen Struktur und Handlung als Dualität. Strukturen werden durch die Akteure in rekursiven Handlungen kreiert, reproduziert und transformiert, die Handlungen stehen dabei ihrerseits stets in fundamentaler Abhängigkeit von eben diesen Strukturen (vgl. GIDDENS, 1997, S. 57). *„Die Institutionen setzen die Rahmenbedingungen, auf die alle Gesellschaftsmitglieder nur mit individualisierten Zurechnungsmodi antworten können.“ (ZINN, 2002, S. 34)* Nach dem Kontext differenziert Giddens zwischen Routinen und „kritischen Situationen“. Routinen werden eingeübt und regelmäßig organisiert durchgeführt, sie stellen Alltagsverhalten dar. Kritische Situationen sind u. a. Veränderungen und alles Neue, wofür sich erst eine entsprechende Praktik, in Folge „soziale Praktik“, etablieren muss. In Zeiten von (System-)Veränderungen antworten die Individuen individualisiert und subjektiv und kreieren so Verhaltensweisen, die dann Ausgangspunkt für neue Praktiken darstellen können. Die Kumulierung individualisierter Antworten erhebt diese zur neuen sozialen Praktik, zur generalisierbaren Prozedur (vgl. GIDDENS, 1997, S. 81). Gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten erklärt Giddens als eine Folge der „Selbstverwirklichung“ der Einzelnen, indem das Individuum wählt und sich für Unterschiedliches entscheiden kann (vgl. GIDDENS, 2001, S. 96-135). Dabei ist den Individuen aber kein bewusst gesetzter Akt, keinerlei Absicht zu unterstellen, die Teilung (Segregation) findet an Bruchlinien statt, die sich entlang spezieller Indikatoren bilden (vgl. GIDDENS, 1997, S. 61).

### **3.3 Masterstudium oder Berufseinstieg unter subjektorientiert-soziologischer Perspektive**

Der Individualisierungsthese Becks folgend, findet die Bildungswahlentscheidung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen in einem emanzipierten Kontext statt. Das Individuum der „reflexiven Moderne“ wird zum Selbstkonstrukteur, zum Architekten der eigenen (Bildungs-)Biografie.

Am Beispiel der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur lässt sich das Szenario einer aktuellen, neuartigen und wesentlichen Strukturveränderung veranschaulichen, die als „kritische Situation“ im Sinne Giddens interpretiert werden kann und die neue soziale Praktiken hervorbringt. Die Polyphonie dieser teils unbewusst gegebenen Antworten wird zur neuen sozialen Praktik, die aufgrund unterschiedlicher Selbstverwirklichungszugänge der Individuen verschiedenartig ausfallen können. An Segregationslinien entlang von Sozialindikatoren lassen sich ver-

schiedenartige soziale Praktiken und somit Gruppen differenzieren und beschreiben. Die Entscheidung für den Berufseintritt oder die Aufnahme eines Masterstudiums sind existente Handlungsfolgen der Bildungswahlentscheidung nach Bachelorabschluss, sind gelebte Realität und somit neue soziale Praktiken. Eine empirisch zu beantwortende Frage und ein weithin offenes Feld der Hochschulforschung ist jene nach den Segregationskriterien und einhergehenden Sozialindikatoren zur Unterscheidung von angehenden Masterstudierenden und Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern.

## 4 Forschungsintention, -methodik und -design

Empirische Studien zu Bildungswahlentscheidungen fokussieren bisweilen die prinzipielle Studieraffinität und den Zugang zum tertiären Bildungssektor vorrangig aus dem Sekundarschulbereich. Auf der Entscheidungsebene von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen sind jedoch spezielle Implikationen wie eine bereits stattgefundene Vorselektion, das Vorhandensein einer veritablen Berufseinstiegsgrundlage, eine hohe inhaltliche Vorbildung, das Kennen des tertiären Bildungssystems oft auch der angestrebten Hochschule sowie eine vorhandene Studienadaption zu berücksichtigen, die Vergleiche mit bestehenden Ergebnissen vergangener Befunde nicht ohne weiteres erlauben.

In einer quantitativen Studie wurden Faktoren zur Bildungswahlentscheidung nach Bachelorabschluss erhoben, generiert und analysiert. Die Untersuchung erstreckte sich über vier Absolventenjahrgänge (2007, 2008, 2009, 2010) des Bachelorstudiengangs „Wirtschaftsberatung“, das sind die ersten vier Abschlusskohorten nach der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur an der Fachhochschule Wiener Neustadt. Es wurden die Daten von ca. 550 Studierenden aus zwei Programmformen (Vollzeit und berufsbegleitend) in die Erhebung und Auswertung mitaufgenommen, das entspricht einer Rücklaufquote von 86 % der potentiellen Grundgesamtheit. Als Erhebungsinstrumente wurden folgende Fragebögen eingesetzt, die am Ende des Studiums den Probanden zur Beantwortung vorgelegt wurden:

- Fragebogen zur summativen Programmevaluierung des absolvierten Bachelorstudiums,
- Fragebogen zur Erhebung von Leistungsergebnissen im Bachelorstudium,
- Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund und der persönlichen Lebenssituation,
- Fragebogen zur Bildungsvita und demografischen Merkmalen,
- Fragebogen zum Motivkatalog und der Erhebung der Zukunftsvorhaben der Absolventinnen und Absolventen

Nach der durchgeführten Erhebung wurden die Ergebnisse anhand von Daten aus der Studienadministration und dem Anmeldeprozedere zum Masterstudium plausibilisiert und ergänzt. In der anschließenden Datenaufbereitung wurden die einzelnen Datensätze bereinigt und zusammengeführt. Einzelne Faktoren wurden gesichert und isoliert, Faktorengruppen wurden zu Score-Werten zusammengefasst und Strukturindikatoren zugewiesen. In einer Sozialstrukturanalyse wurden zu-

künftige Masterstudierende und Berufseinsteiger/innen hinsichtlich einzelner Sozialstrukturindikatoren einander gegenübergestellt und in der Auswertung relevante Segregationskriterien kondensiert.

## 5 Ergebnisse

Der *sozioökonomische Hintergrund* wird anhand der Parameter „*Bildungsniveau der Eltern*“ und „*zur Verfügung stehendes Einkommen*“ analysiert. Aus der Gruppe Studierender mit „Eltern ohne Matura“ treten 75 % in ein Masterstudium über, in der Gruppe Studierender von „Eltern mit Matura“ besteht eine Übertrittsrate von 88 %. Aus der Gruppe Studierender aus akademischem Elternhaus entscheiden sich 82 % für ein weiterführendes Masterstudium.

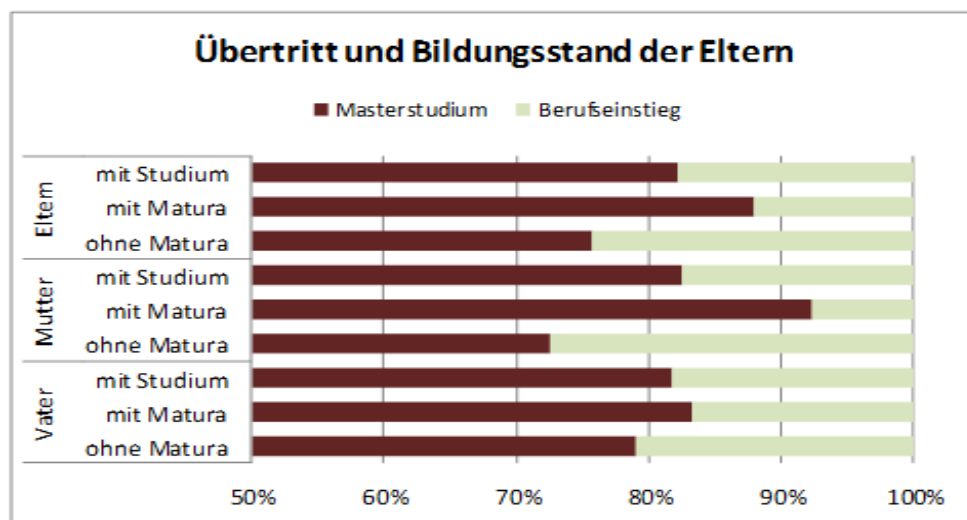


Abb. 2: Übertritt und Bildungsstand der Eltern

Nach dem zweiten Parameter, dem verfügbaren Einkommen gefragt, verfügen Studierende, die vorhaben, ein weiterführendes Masterstudium zu besuchen, über durchschnittlich € 1085,- netto im Monat, jene, die in den Beruf eintreten, über netto € 1136,-, das entspricht einem ca. 5%igen Unterschied.

Die *Bildungsvita* wird anhand des *Schultyps* der Sekundarstufe analysiert. Gymnasialabsolventinnen und Gymnasialabsolventen (AHS) steigen mit einer Quote von 29 % in den Beruf ein, 71 % beabsichtigen ein Masterstudium. Absolventinnen und Absolventen berufsbildender höherer Schulen (BHS) treten mit 19 % in den Beruf und 81 % treten ins Masterstudium über. Studierende ohne Matura (Lehre, Studienberechtigungsprüfung) tendieren mit 73 % zum Masterstudium, 27% wählen den Berufseinstieg.



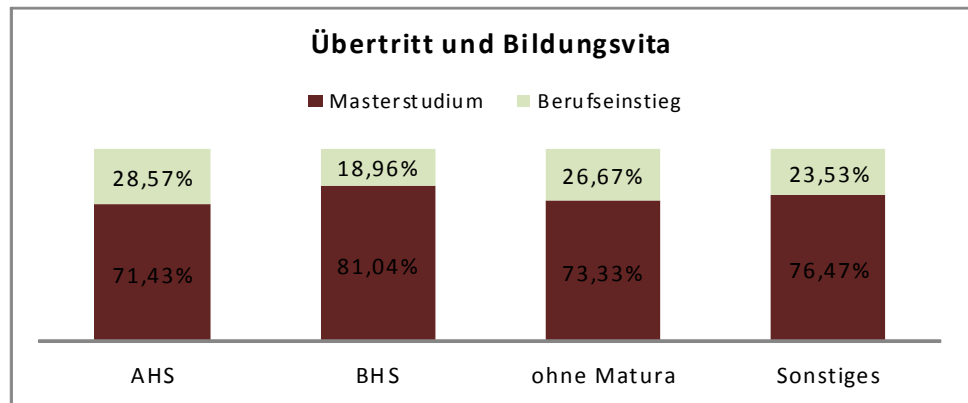


Abb. 3: Übertritt und Bildungsvita

In Bezug auf das *Alter* zu Bachelorabschluss sind Studierende, die sich für ein Masterstudium entscheiden, mit 24 Jahren im Durchschnitt um zwei Jahre jünger als Berufseinsteiger/innen mit 26,1 Jahren. Nach dem *Geschlecht* differenziert treten 77,5 % der männlichen und 77,1 % der weiblichen Studierenden ein Masterstudium an.

Gewählte *Spezialisierungsgebiete im Bachelorstudium* zeigen ein differenziertes Ergebnis: Die geringste Übertrittsrate findet sich bei Absolventinnen und Absolventen der Spezialisierung „Finanzierung“ (VF), 29 % haben vor, ein Masterstudium aufzunehmen. Absolventinnen und Absolventen aus „Marketing“ (MV) treten mit 42 % in ein Masterstudium über, Studierende der Spezialisierung „Immobilienmanagement“ (IM) und „Management, Organisation, Personal“ (MOP) beabsichtigen zu 52 %, ein Masterstudium anzutreten. Die bei weitem höchste Neigung zum Masterstudium besteht in der Spezialisierung „Unternehmensrechnung“ (UR) mit 69 %.

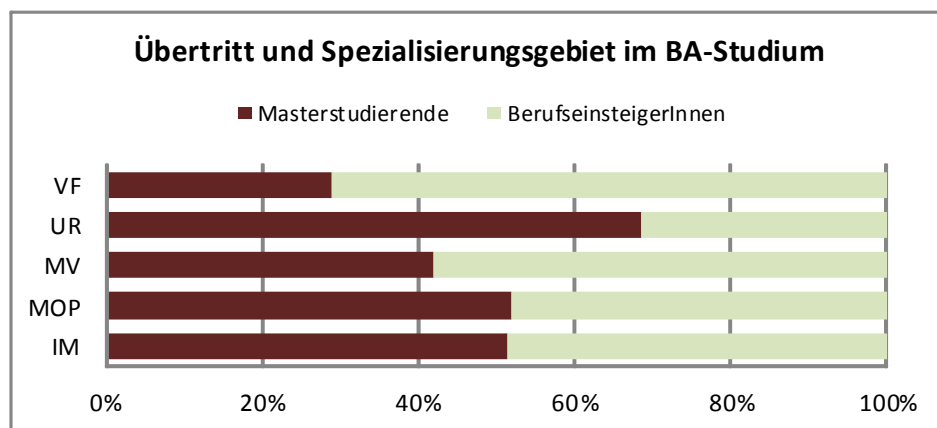


Abb. 4: Übertritt und Spezialisierung im Bachelorstudium

Das untersuchte Bachelorstudium wird in zwei unterschiedlichen *Programmvarianten* angeboten, als klassisches Vollzeitstudium und „berufsbegleitend“. Vollzeitstudierende treten mit einer Quote von 79 % in ein Masterstudium ein, berufsbegleitend Studierende mit 71 %.

In Bezug auf *Leistungsdaten*, ausgedrückt im erreichten Studienerfolg im Bachelorstudium, haben Berufseinsteiger/innen mit 2,23 einen fast gleichen Notendurchschnitt wie jene, die ein Masterstudium antreten wollen, mit durchschnittlich 2,25. Aufgrund der fachhochschulspezifischen Mindeststudiendauerregelung ist die Kenngröße „Studiendauer“ im konkreten Fall irrelevant.

Zur Ermittlung der *Zufriedenheit* werden in der Auswertung die unterschiedlichen Teilaspekte zu den Hauptkategorien pädagogisch-didaktische, curricular-inhaltliche und programmatisch-organisatorische Zufriedenheit zusammengefasst und die einzelnen Bewertungen mittels Scoring-Werten dargestellt. Die Faktorgruppe Zufriedenheit mit pädagogisch-didaktischen Aspekten bewerten beide Gruppen mit der geringsten Zufriedenheit und annähernd gleich. Die Faktorgruppe Zufriedenheit mit curricularen und inhaltlichen Aspekten bewerten Masterstudierende höher. Den generell höchsten Zufriedenheitswert erreichen organisatorisch-programmatische Aspekte, hier besteht zudem der größte Unterschied zwischen der Gruppe der Masterstudienaspirantinnen und Masterstudienaspiranten und den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern.

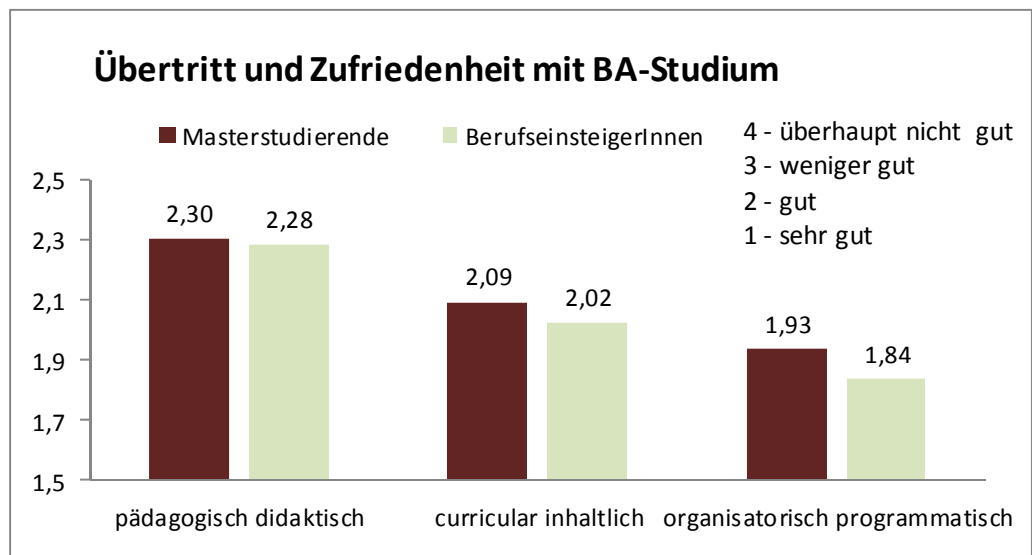


Abb. 5: Übertritt und Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium

Bei den *Motiven* zeigt sich ein heterogenes Bild: Extrinsische Motive werten beide Gruppen relativ niedrig und annähernd gleich. Berufseinsteiger/innen werten alternative Motive wichtiger als Masterstudienaspirantinnen und Masterstudienaspiranten, hier besteht das größte Delta, wenngleich auf niedrigem Niveau. Intrinsische Motive werten beide Gruppen annähernd gleich. Intellektuelle und Wachstumsmotive werten Masterstudierende wichtiger als Berufseinsteiger/innen, insgesamt stellt diese Kategorie jene mit der höchsten Gesamtbewertung dar.

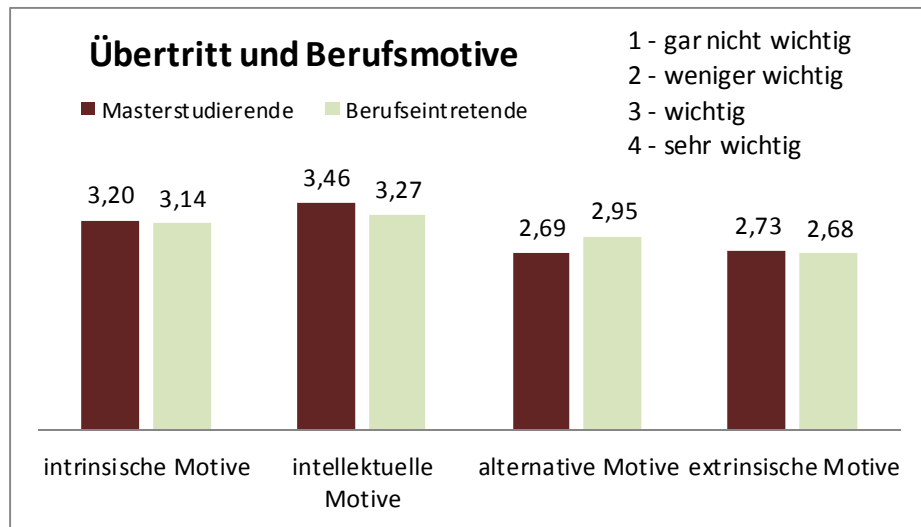


Abb. 6: Übertritt und Berufsmotive

Nach erfolgter Einzelbetrachtung der Faktoren in Bezug auf die Bildungs- und Berufswahlentscheidung nach Abschluss eines Bachelorstudiums wird zur Gegenüberstellung und Gesamtauswertung eine Korrelation errechnet, um die Verbindung und damit den Erklärungsbeitrag der einzelnen Faktoren als Strukturindikatoren darstellen zu können.

Spearman-Rho (1 Zeile: Korrelationskoeffizient, 2 Zeile: Sig.(2-seitig), 3. Zeile: N)					
Masterstudium oder Beruf?	Alter	Geschlecht	Bildungsvita	Spezialisierung I. BA-Studium	Spezialisierung II. BA-Studium
1,000	,190	-,024	-,042	-,029	-,083
.	,000	,577	,333	,503	,057
524	522	524	524	524	524
Organisationsform	Noten BA-Studium	Zufriedenheit Didaktik BA-Studium	Zufriedenheit Inhalte BA-Studium	Zufriedenheit Organisation BA-Studium	intrinsische Motive
,082	-,050	,002	,111	,069	,071
,061	,252	,957	,011	,116	,102
524	524	524	524	524	524
intellektuelle Motive	alternative Motive	extrinsische Motive	Einkommen	Bildungsniveau Vater	Bildungsniveau Mutter
,215	-,015	,065	,115	,030	-,152
,000	,735	,140	,268	,771	,144
524	524	524	94	94	94

Abb. 7: Entscheidungsfaktoren Masterstudium oder Berufseinstieg

In der Gesamtauswertung wird deutlich, dass nicht jeder der in der Literatur postulierten Faktoren auf Ebene von Bachelorstudierenden bei der Entscheidung zum

Masterstudium einen signifikanten Zusammenhang aufweist. Nachweislich einen Unterschied kann man für die Faktoren „Zufriedenheit mit den Inhalten aus dem Bachelorstudium“, „Alter“ der Akteure und „intellektuelle Motive“ attestieren. In abgeschwächter Form haben auch die „Spezialisierungswahl im Bachelorstudienprogramm“ und die „Organisationsform im Bachelorprogramm“ Auswirkung auf das Entscheidungsverhalten. In Summe weisen alle Werte schwache Korrelationen auf, mitunter liegt das am komplizierten (Wechsel-)Gefüge der Einzelindikatoren oder an unberücksichtigt gebliebenen Variablen.

## 6 Thesen und Diskussion

Die Ergebnisse liefern keine Anhaltspunkte für eine signifikante Relevanz des sozioökonomischen Einflusses auf Bildungsentscheidungen von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen.

Das Geschlecht der Studierenden und der besuchte Schultyp in der Sekundarstufe sind als Einflussfaktoren auf die Entscheidung am Ende des Bachelorstudiums nicht direkt nachweisbar.

Das Alter der Studierenden gilt als signifikant entscheidend im Bildungswahlprozess, je älter die Absolventinnen und Absolventen, umso geringer ist deren Neigung, ein Masterstudium antreten zu wollen.

Zwischen gewählter Programmform im Bachelorstudium und der Masterstudienentscheidung besteht ein signifikanter, leichter Zusammenhang. Vollzeitstudierende tendieren eher zum Masterstudium als berufsbegleitend Studierende, Gründe hierfür können in der anspruchsvollen Doppelbelastung und in der Vereinbarkeit von Beruf und Studium liegen.

Angebotene Spezialisierungsgebiete im Bachelorstudienprogramm haben einen leichten Einfluss auf die Entscheidung zum Masterstudium. Die Neigung, ein Masterstudium antreten zu wollen, hängt zum Teil vermutlich von den zukünftigen Berufswünschen der Absolventinnen und Absolventen und entsprechenden Branchennutzen ab.

Der Einfluss von Leistungsdaten (Noten) aus dem Bachelorstudienprogramm kann hinsichtlich der Entscheidung zum Masterstudium nicht bestätigt werden. Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass tendenziell bessere Studierende die Absicht haben, ein Masterstudium aufzunehmen.

Die Zufriedenheit mit Aspekten der Didaktik und der Organisation während des Bachelorstudiums fallen bei der Masterstudienentscheidung nicht ins Gewicht, eventuell wirken diese als Hygienefaktoren und es gibt Mindestschwellen. Bedeutung erlangt die Zufriedenheit mit Inhalten, dem Curriculum des Bachelorprogramms, hier besteht ein deutlich signifikantes Ergebnis.

Bei den intrinsischen Motiven, ebenso den extrinsischen und alternativen Motiven unterscheidet sich die Gruppe der Masterstudierenden nicht von jener der sofortigen Berufseinsteiger/innen. Dem gegenüber wirken intellektuelle Motive (Selbstverwirklichung, allgemein gebildete Persönlichkeit werden) sehr stark als Argument in der Masterstudienentscheidung und führen zum signifikant höchsten Er-

gebnis. Demnach trachten Masterstudierende nach „akademischen Wissen und Werten“, die unmittelbare berufliche Verwertbarkeit des Abschlusses steht nicht direkt im Vordergrund.

Ausgehend von der Individualisierungsthese Becks und den Aussagen der Strukturationstheorie Giddens kann davon ausgegangen werden, dass individuelle Faktoren, im Besonderen intellektuelle Motive, das Alter und die Zufriedenheit mit Inhalten des Bachelorstudiums das Entscheidungsverhalten der Akteure zwischen Masterstudium und Berufseintritt prägen – einer neuen, besonderen und kritischen Entscheidungssituation. Das Verhalten von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen bei der Masterstudienentscheidung nach Umstellung auf die neue Bologna-Studienarchitektur ist ein Indiz für diesen theoretischen Erklärungsrahmen, ein passender Mosaikstein.

## 7 Literaturverzeichnis

- Beck, U.** (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Becker, R.** (2008). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Auflage. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R.** (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolte, K. M.** (1983). Subjektorientierte Soziologie – Plädoyer für eine Forschungsperspektive. In: K. M. Bolte & E. Treutner (Hrsg.), *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie*. Frankfurt/Main und New York: Campus Verlag.
- Boudon, R.** (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley and Sons.
- Bourdieu, P.** (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Damrath, C.** (2006). Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In: U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit*. Hochschulforschung Band 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A.** (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. 3. Auflage. Frankfurt/Main und New York: Campus Verlag.
- Giddens, A.** (2001). Die Frage der sozialen Ungleichheit. In: U. Beck (Hrsg.), *Edition Zweite Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J.** (1994). Individuierung durch Vergesellschaftung. In: U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Hachmeister, C. & Harde, M. & Langer, M.** (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung – eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG*. Gütersloh: Arbeitspapier Nr. 95, CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

- Heckhausen, J. & Heckhausen, H.** (2006). *Motivation und Handeln*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.
- Heine, C. & Spangenberg, H. & Sommer, D.** (2006). *Studienberechtigte 2004 Übergang in Studium, Ausbildung und Beruf*. Hannover: Kurzinformation, HIS Hochschul-Informations-System.
- Kell, A.** (1989). Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: A. Kell & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 9-25). Stuttgart: Franz Steiner.
- Maaz, K.** (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang, Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, K. & Schmook, R.** (2001). Berufliche und organisationale Sozialisation. In: H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Müller, F.** (2001). *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann Verlag.
- Nationaler Bildungsbericht** (2009). <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml>, Stand vom 1. Juli 2011.
- Pollmann, T.** (1993). *Beruf oder Berufung? Zum Berufswahlverhalten von Pflichtschulabgängern*. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang.
- Schuler, H.** (2005). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H.** (2005). *Lehrbuch Organisationspsychologie*. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Tinto, V.** (1975). Dropout in Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Trautner, H. M.** (1991). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde*. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Voß, G.** (1991). *Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Zinn, J.** (2002). Konzeptionelle Überlegungen und eine empirische Strategie zur Erforschung von Individualisierungsprozessen. *Historical Social Research*, 27(2/3), 22-84.

## Autor



Mag. Günter JUNGBAUER || Fachhochschule Wiener Neustadt ||  
Fachbereich Management-, Organisations- und Personalberatung ||  
Johannes Gutenberg-Straße 3, A-2700 Wiener Neustadt

[www.fhwn.ac.at](http://www.fhwn.ac.at)

[guenter.jungbauer@fhwn.ac.at](mailto:guenter.jungbauer@fhwn.ac.at)